

Educação e formação na virada linguística

MAIANE LIANA HATSCHBACH OURIQUE
CRISTIANE LUDWIG

Doutorandas do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria - UFSM, Brasil

1. Considerações iniciais

As intensas mudanças culturais, econômicas e políticas vivenciadas na atualidade não passam incólumes pelo plano educacional. Neste cenário, o texto propõe uma hermenêutica sobre a proposta formativa da escola, explicitada de forma sistemática em suas grandes metas – formação de um cidadão autônomo, consciente, crítico, transformador –, e sua viabilidade, seja diante do diagnóstico da Teoria Crítica sobre a instrumentalização da racionalidade moderna e da crise da ideia de formação cultural, seja diante da perspectiva linguística no trato do saber produzido.

A virada do sagrado/medieval para o profano/moderno, aliada à autoridade intelectual, configurou novos padrões racionais e críticos. A recuperação de valores gregos colocou o progresso como *telos* da história, alimentando a visão de um futuro glorioso no qual se esgota todo o sentido do passado. A modernidade incorpora o projeto de formação cultural (*Bildung*) alemão para unificar a sociedade, delegando à escola a tarefa educativa de promover os ideais de autonomia, autoconsciência e cidadania aos homens. Assim, a *Bildung* está para a modernidade como a *Paideia* para os povos antigos e medievais, não apenas porque fornece para a escola moderna metas e modelos formativos, mas também porque reelabora “num nível mais alto e complexo os problemas da educação e os enfrenta *fora* de qualquer localismo e determinismo cultural e ambiental, num processo de universalidade racional” (CAMBI, 1999, p. 87).

O entendimento de que o esclarecimento estruturou-se como força de contrapeso ao mito é desacreditado por Adorno & Horkheimer já no prefácio do livro *Dialética do Esclarecimento*, quando afirmam “o mito é já iluminismo e o iluminismo recai no mito”. As metanarrativas modernas abrigam a promessa de uma nova civilização, na qual as ações e resultados obtidos sejam sempre mais eficazes do que os anteriores, assim o conhecimento não tem valor em si, mas em sua utilidade. Desta forma, o projeto moderno de formação cultural (*Bildung*) cai na armadilha da instrumentalização e acaba não se concretizando, uma vez que o espírito humano não consegue atribuir uma unidade de sentido às manifestações culturais, não completando seu processo emancipatório. A constituição como sujeito epistêmico, permite ao homem sua inserção em determinados campos sociais, como o acesso ao sistema mercantil de produção. O conhecimento contido no agir instrumental justifica-se pelo resultado que

¹ Por não haver expressões equivalentes ao conceito de *Bildung*, sua tradução em português como “formação” ou “formação cultura” somente em parte nos possibilita o entendimento da *Bildung* alemã. Entre outros processos que esta ideia de formação implica, no século XIX, os alemães a defendiam como o desenvolvimento espiritual que se dava através da cultura, enfatizando a convivência na família e na escola como momentos centrais de formação humana.

apresenta, porém este fazer, embora possa ser repetido inúmeras vezes, será o único fruto capaz de ser produzido, demonstrando ser um conhecimento findo em si mesmo.

Ao pensar a relação pedagógica, edificada sob um ideal iluminista, podemos propor uma reflexão que aponte para as aporias presentes na educação contemporânea, explicitando os elos e as rupturas que as práticas educativas estabelecem com a proposta de formação moderna. Diante de uma racionalidade moderna orientada para tais fins, é possível contemplar uma formação cultural mais ampla? De que forma escapar das necessidades alienadas de burocratização e da utilidade do conhecimento, se as demandas sociais se conduzem cada vez mais neste sentido? Que influência têm os grandes ideais modernos – como as narrativas sobre transformação, autonomia e emancipação – nas práticas pedagógicas contemporâneas? Ora, se na sociedade atual as metanarrativas estão em descréditos e as tecnologias mudaram nossa maneira de compreender os contextos, no campo educacional não será diferente. Aqui, a crise se alastra na medida em que a função da escola e sua credibilidade para arbitrar o conhecimento se complexificam, ainda que esta instituição receba cada vez mais tarefas que antes não lhe competiam ou nem tinham razão de ser.

É nesta complexidade que o trabalho se insere, discutindo, numa primeira parte, algumas grandes narrativas incorporadas pela educação que contribuem para a imagem de escola “toda-poderosa”. A confusão feita entre treinamento, educação e formação contribui muitas vezes para que intenções e resultados sejam vistos numa relação de causa-efeito. Nesta linearidade, o desenvolvimento de autonomias é perseguido com atividades repetitivas – memorísticas – ou práticas solidárias e de valorização do outro são submetidas a racionalizações. Conduzindo estas questões para o plano da linguagem, o segundo momento desta discussão apresenta a cultura escolar perante as emergências contemporâneas, globalização, multiculturalismo, informações instantâneas, relações virtuais. Deste modo, a divulgação de que a educação se encontra em crise é apenas de caráter diagnóstico e não a solução para se sair de um estado de incertezas, afinal, as questões que adentram as instituições escolares são linguísticas e não entidades reais que, conforme a vontade de professores, pais ou alunos, participam ou não do processo educativo. As dimensões multiformes do pensamento e das ações humanas fazem parte destes sujeitos contemporâneos, perfazendo um jogo de complexas relações sociais, históricas e culturais. Talvez os conflitos hoje sentidos na educação possam ser dissolvidos à medida que a tarefa de aculturação da escola for transformada numa grande organizadora das percepções, vivências e conhecimentos construídos nos diferentes espaços de participação dos sujeitos, inclusive aqueles típicos do espaço escolar.

2. As metanarrativas da educação e a questão da formação

Na contemporaneidade, percebemos a íntima relação entre as atribuições da escola e os interesses da sociedade em diferentes contextos e momentos. Com a inserção da mulher no mundo do trabalho e a necessidade dos pais trabalharem mais para garantir uma renda compatível com as necessidades da família, a escola vem assumindo ao longo do tempo cada vez mais tarefas que antes não lhe cabiam. Hábitos de higiene, orientação sexual e psicológica, aprimoramento ético e estético somam-se às narrativas já clássicas dos Projetos Político-Pedagógicos das instituições educativas, como emancipação, autonomia, transformação social e preparação para o trabalho. Desta estreita relação entre processo educativo e desenvolvimento social é possível fazer alguns apontamentos, que, numa análise um pouco mais detida, podem inclusive revelar as ambiguidades desta histórica ligação.

A invenção da escola² representou “a institucionalização de práticas que, pela sua crescente complexidade, exigiam a liberação parcial das famílias do esforço educativo” (AZANHA, 1993, p. 66). Com a crescente industrialização e urbanização surge a necessidade de organizar um sistema universal que transmita a todos um mesmo código cultural, inserindo-os na sociedade que ora se formava. Esta ideia de planejar uma organização social e adaptar o ambiente à vontade do homem advém da burguesia, classe considerada revolucionária por excelência, que se orientava pelo conceito de plasticidade (o mundo é moldável e o homem, transformável), podendo a sociedade ser diferente.

Na busca pelo aprimoramento da razão, compete à educação otimizar forças no sentido da construção do conhecimento, que, conforme Goergen, torna-se plena na transformação para uma sociedade culta, eticamente boa, politicamente justa e igualitária (2001, p. 20). Para isto, a escola é entendida como uma instituição universalizadora, que vincula saberes da cultura dominante nas várias subunidades que a compõe, articulando o desenvolvimento de uma segunda natureza, cujas capacidades estão de acordo com as normas de civilidade – respeito às opiniões e às ações do próximo, obediência aos códigos de justiça, reivindicação de direitos, utilizando os espaços adequados, por exemplo.

Na obra *Dialética do Esclarecimento*, Adorno & Horkheimer entendem esta forma de organizar as manifestações humanas como uma tentativa fracassada de escapar às potências do destino. Em *A Odisseia*, Ulisses despede-se da união arcaica com a natureza, tanto a natureza externa como a interna, ao vivenciar perigos, renúncias, astúcias, construindo, assim, uma nova identidade, na qual a autopreservação diz respeito a evitar exatamente o lado eliminado, sendo este, talvez, o mais difícil preço pago pelo esclarecimento, distanciar-se de uma parte do humano:

Essa figura, de os homens formarem a sua identidade na medida em que aprendem a dominar a natureza exterior à custa da repressão da sua natureza interior, fornece o padrão para uma descrição à luz da qual o processo do iluminismo descobre a sua face de Janus. O preço da renúncia, da auto-ocultação, da comunicação interrompida do eu com a sua própria natureza, tornada, enquanto “isso” [Es] anônima, é interpretado como consequência de uma introversão do sacrifício. O eu que outrora, no sacrifício, tinha logrado o destino mítico, é de novo acometido por este logo que se vê forçado à introjecção do sacrifício (HABERMAS, 1990, p. 112).

O projeto de emancipação do homem permanece paralisado. Percebendo a renúncia da natureza como sacrifício, o humano autopreserva-se, aumentando suas forças produtivas, mas atrofiando suas forças de conciliação com a natureza, que transcendem à mera autopreservação: “O senhorio sobre uma natureza exterior objetivizada e a natureza interior reprimida é o signo permanente do iluminismo” (Ibid., p. 112). Esta autonomização dispensa o processo mimético, a produção de identificações, empatias, afetos, a evocação de recordações, pois é controlada pelo fático. Em *A origem do drama barroco alemão*, Benjamin refere-se à melancolia como constitutiva do estado de consciência da modernidade. Na educação, este estado melancólico é sentido na organização curricular de um modo geral. A busca pela assepsia dos conceitos, pelo entendimento racional dos fenômenos, pela estruturação indutiva dos conhecimentos são expressões de exclusão do outro, do não-idêntico, enfim, do distanciamento entre homem e natureza.

² Embora já houvesse escolas na Idade Média, a função exclusiva de educar os jovens surgiu somente com as novas necessidades sociais de inserção e de reprodução social. Nóvoa (1991) expõe algumas influências para a institucionalização da escola: *a burguesia instaura uma nova relação com o trabalho* (ele enobrece o homem), “desinibindo” o desejo de acumulação, reprimido pela ética tradicional; *modelo de homem civilizado* (distanciado do modelo “natural” de criança), que cuida do corpo, da higiene; *desenvolvimento da nova concepção de infância* (a criança precisa ser protegida); *uma sociedade disciplinada*, que controla mede, corrige os indivíduos, colocando-os em seus lugares (doentes, delinquentes e crianças tinham lugares próprios).

Ainda que não possamos no momento chegar a um consenso sobre o papel da escola, é preciso distinguir alguns conceitos para evitar que as imprecisões ou generalizações conduzam à gestação de expectativas equivocadas ou expandidas ao extremo. Quando se expõe determinado indivíduo a uma situação e se exige que ele a reproduza, está-se realizando um processo de treino. Na escola, a dimensão instrumental da razão é evocada, por exemplo, na resolução das propriedades da tabuada, consistindo o decorar deste elenco numérico em um treinamento.

Diferentemente da tarefa de treinar, a função educativa ocupa-se com a formação de autonomias, ligada a uma aprendizagem que extrapola a simples repetição ou a obediência a regras previamente estabelecidas. Assim, no caso do exemplo anterior, a educação envolve o conhecimento da importância da tabuada na resolução de problemas, não apenas aqueles propostos em sala de aula, mas também aqueles que surgem no cotidiano dos alunos, ou seja, educar-se envolve a vivência dos conceitos apresentados na escola.

Para além do treinamento e da educação, encontramos a formação – *Bildung* – capaz de ligar os diversos campos da cultura (música, literatura e artes plásticas, por exemplo) num jogo de imagens em que a formação se dá por *mimesis* ou imitação transfigurada. Bolle (1997) expõe que até meados do século XVIII, a palavra *Bildung*, na Alemanha, estava relacionada à imagem (lat. *imago*, alemão *Bild*), tratava-se de uma reprodução por semelhança (*imitatio*, *Nachbildung*). Com o movimento iluminista, a *Bildung* passou de uma força de produção externa para uma construção interior – mental, psíquica, espiritual –, sendo utilizada simultaneamente ao termo *Erziehung* (educação), com a predominância deste. Como pano de fundo, disseminava-se a ideia de canalizar todas as energias para os interesses do Estado. Cada homem deveria receber o tipo de formação mais adequado para dar os melhores rendimentos possíveis para o sistema econômico e o bem-estar social.

Evocando novamente o exemplo, podemos perceber a formação nas relações feitas pelos sujeitos entre a construção da tabuada – juntamente com outras descobertas e a utilização da aritmética antiga – e as atuais técnicas e modos de utilização da matemática, realizando, assim, uma interpretação hermenêutica que corrobora para o aprimoramento do ser humano em suas relações com a cultura. No entanto, estas relações não podem ser vistas como instrumentos simplesmente. Desde o século XIX, *Bildung* se refere muito mais ao processo de devir do que a uma possível transferência do devir para o ser. Gadamer explica que “o resultado da formação não se produz na forma de uma finalidade técnica, mas nasce do processo interior de formulação e formação” (2005, p. 46). No processo formativo, o que é assimilado não se transforma em instrumento para o alcance de um objetivo, mas permanece no homem, dando-lhe forma e conservando o caráter histórico da compreensão.

Em *A Filosofia e os Professores*, Adorno (2000) analisa as respostas dos candidatos à docência em ciências nas escolas superiores do estado de Hessen, Alemanha, tendo em vista a função formativa que o professor exerce. Um dos candidatos, por exemplo, ao ser perguntado sobre Descartes, discorreu longamente sobre sua filosofia, sem, no entanto, dar-se conta da transformação histórica de seu pensamento. É esta falta na reelaboração dos conceitos, num processo autoreflexivo, que favorece a construção de jargões, a naturalização dos fenômenos ou a mitificação das ações sociais:

A colcha de retalhos formada de declaração ideológica e de fatos que foram apropriados, isto é, na maior parte das vezes decorados, revela que foi rompido o nexo entre objeto e reflexão. A constatação disso nos

exames é recorrente, levando-nos imediatamente a concluir pela ausência da formação cultural (*Bildung*) necessária a quem pretende ser um formador (Ibid., p. 63).

A formação cultural dá-se também no ambiente escolar, contudo, é importante discutir a respeito de uma política cultural mais ampla, numa sociedade em que todos se comprometam com a cultura, retirando, assim, dos professores ou da escola o peso de abarcar o patrimônio cultural e expandi-lo à sociedade em geral. Schmied-Kowarzik expõe com clareza a discussão que se impõe na contemporaneidade: “a questão do que o homem pode realizar através da educação, o que a educação pode oferecer à humanização do homem” (1988, p. 81). Juntamente com este comprometimento coletivo, é preciso redefinir alguns papéis e concepções sobre educação, escola, professor e pedagogia do ponto de vista cultural para não recair o peso das reivindicações da sociedade sobre a dimensão educativa, afinal: “Certamente que não há grandes nações sem boas escolas, mas o mesmo deve dizer-se de sua política, da sua economia, da sua justiça, da sua saúde e de mil coisas mais” (NÓVOA, 1998, p. 20).

Ainda hoje a escola está organizada sob o princípio de que existem verdades maiores e que as relações sociais são estáveis a tal ponto de manter um ideal de homem e, portanto, de formação ao longo do tempo. No movimento iluminista, a formação cultural se instituiu como utopia pedagógica capaz de levar ao esclarecimento pleno da humanidade. No contemporâneo:

Ao lado de outros conceitos modernos, como “sujeito”, “infância” e “consciência” que também entraram em decadência, a crise da noção moderna de formação tem, como conseqüência direta, a dificuldade do reconhecimento de um *produto cultural autêntico* no campo discurso da Pedagogia, o que facilita a disseminação dos diversos “ismos” pedagógicos (TREVISAN: 2002, p. 25).

Estes grandes discursos encontram-se desacreditados justamente pela proposta universalista e solipsista que carregam, pois entendem a formação como projeto construído *a priori*, como saída para compreender os diferentes campos do conhecimento e tomar as decisões que a vida em sociedade exige do homem. Com a virada linguística, o sujeito não é um ser prê-social, cuja soberania lhe é dada por uma racionalidade cartesiana, nem a realidade é condicionante da formação do sujeito, existe uma ação recíproca entre a existência do sujeito e a significação da realidade.

Trazer para o mundo da vida as questões culturais, tratando-as no paradigma da linguagem – onde os acordos intersubjetivos dão sentido à produção humana – significa irrigar este mundo com as diferentes produções feitas sobre este cenário. Num paradigma solipsista, as ações da Ciência, das Artes e da Ética faziam-se isoladas da esfera pública e, em breves momentos de encontro, apenas apontavam caminhos que serviam a este mundo como orientações seguras. Afinal, estas descobertas vinham dos *experts*, que estavam em contato com o patrimônio cultural e, por isso, autorizados a pensar a realidade. Assim, diferente de uma relação sujeito-mundo, conforme Habermas, temos uma relação linguagem-mundo, em que as condições de possibilidade de conhecimento humano, sua estrutura universal e a conexão estrutural entre experiência e ação dependem do desenvolvimento filogenético e ontogenético da humanidade.

A escola, ao crer no alcance de uma formação ideal, contribui para a disseminação de um discurso discriminatório, que por longo tempo normalizou as relações sociais dualistas entre dominantes e dominados, patrões e empregados, ricos e pobres, afinal, nesta lógica, o primeiro polo, por ter atingido um ideal formativo, merecia ocupar a posição superior. Além disso, ter como perspectiva a autonomia, a

emancipação ou a transformação revela uma desconsideração para com a complexidade do mundo e de suas relações, que não são apenas de ordem epistemológica, mas também sociopolítica. O que não significa dizer que o sujeito não possa adquirir certo grau de autonomia ou emancipação, tampouco denota uma atitude de descrença ou de aceitação diante das injustiças e desigualdades socioeconômicas. Lyotard (1990), ao colocar sob suspeita as metanarrativas, afirma que os centros de poder e de atividade se multiplicaram, não sendo mais possível manter qualquer tipo de narrativa totalizante, cuja função seja governar todo o complexo campo da atividade e representação sociais. Dessa forma, o próprio conceito de cultura se dissolve numa pluralidade incomensurável de diversas culturas.

Em que pesem as críticas disparadas à Pós-Modernidade, a problematização feita em torno da organização epistemológica da ordem e da visão representacional do mundo traz influxos importantes para se pensar as diversidades e as diferentes formas de expressão da autonomia humana. Em nossa atual condição, não se prescinde da discussão sobre os problemas sociais ou sobre a hegemônica dos interesses capitalistas, apenas não se concebe mais do que somente o entendimento do que há por trás das ações e das relações expostas possa conduzir à emancipação plena dos sujeitos, instituindo, a partir daí, outras normas de convivência – e, talvez, também de dominação.

3. A cultura escolar na virada linguística

Da mesma maneira que não é possível a escola abarcar, exclusivamente, as funções que não são ou deixam de ser desempenhadas (por diversos fatores) por outros segmentos sociais, ela não pode impedir que as mudanças e inovações culturais adentrem seu espaço e façam parte das discussões ali desenvolvidas. Talvez ainda se tente ignorar tais manifestações nos programas de conteúdo ou nos planejamentos didáticos, mas não é possível proibir que os diálogos entre alunos e professores versem sobre telefones celulares, mensagens eletrônicas, notícias do globo ou mercadorias transnacionais, por exemplo.

Assim, podemos dizer que o problema não se encontra em discutir as questões em voga e que são importantes para os alunos, uma vez que elas fazem parte do cotidiano destes e também compõem o seu processo formativo, mas em acreditar e gerar expectativas quanto à suficiência deste trabalho para a efetivação das grandes metas de emancipação, consciência, cidadania, entre outras. Além de estes objetivos carregarem um entendimento cognitivista da realidade, é importante lembrarmos que a escola constitui-se em apenas um dos espaços formativos frequentados pelos jovens. Isto, do ponto de vista pragmático, impõe-nos uma ligação inseparável entre a educação e os valores, práticas e aspirações da sociedade como um todo, seja para ratificar estas orientações, seja para redimensioná-las.

Se até a Modernidade o conhecer era visto como necessário à adaptação do homem à natureza, com a ascensão do paradigma subjetivista, o sujeito precisava conhecer para dominar o meio, aprimorando sempre suas formas de autoconservação, sendo vista a cultura também como uma forma de preservação e repasse para as gerações mais novas das criações e conquistas auferidas. A cultura fornecia, assim, elementos para a formação da identidade humana. Advém daí o entendimento de que o homem só se faz homem pela sua inserção social. No entanto, este processo não acontece somente numa direção – da sociedade para o indivíduo –, pois ao mesmo tempo em que o homem recebe influências da cultura em que está inserido, interfere nela ao lhe atribuir sentido, vivenciá-la e recriá-la conforme estas interações. Desta

forma, no paradigma intersubjetivo, a linguagem assume importância fundamental e a cultura passa a ser compreendida como parte do cotidiano, uma experiência que possui uma dimensão histórica e outra, dinâmica, criada por todos que a vivenciam. Neste sentido, as diferentes formas de narrar o fazer humano, para além de causarem confusões ou abalarem as certezas que guiam a ação, abrem caminho para a compreensão da diferença, para o delineamento de outras possibilidades, para o exercício da alteridade. Estes processos compreensivos e de atribuição de sentido estão intimamente ligados aos de formação cultural:

O agir voltado ao entendimento pode ser indicado como meio de processos de formação que tornam possíveis, de uma só vez: a socialização e a individuação, porque a intersubjetividade do entendimento lingüístico é de si mesma porosa e porque o consenso obtido através da linguagem não apaga, no momento do acordo, as diferenças das perspectivas dos falantes, pressupondo-as como irrevogáveis (HABERMAS, 2002, p. 57-58).

Ao pensarmos que a “educação é um processo sociocultural de individuação/socialização das novas gerações que são familiarizadas com um conjunto de tradições, normas e valores veiculados pela cultura” (GOERGEN, 2001, p. 80), estamos também considerando que a escola tem como uma de suas funções iniciar os jovens em uma produção de conhecimentos que lhes é nova. O que não significa dizer que esta outra forma de perceber e organizar as manifestações cotidianas – uma forma cognitivista – seja de uma ordem superior, mas que ela predominou durante muito tempo como a maneira do homem se relacionar com sua cultura, na perspectiva de universalizar as manifestações culturais. Na tentativa de visionar outras formas de relacionamento, é possível dizermos que saber ler, escrever, organizar cognitivamente o pensamento é uma faceta do conhecimento humano, não a melhor ou mais importante.

São estes instrumentos de caráter mais universal que garantem a participação do sujeito em uma comunidade interpretativa, visando à construção de consensos cada vez mais amplos. O sujeito, ao se comunicar com vistas ao entendimento, pode tanto manter e reproduzir a tradição cultural quanto renovar esse saber cultural. Unidos pelas estruturas da língua, os sujeitos buscam o entendimento nas relações que estabelecem uns com os outros, e é justamente este querer entender-se que produz unidade sem ferir as particularidades, pois se orienta pela adesão e não pela coerção ou poder. A cultura, diferente de ser produzida por alguns e estar em posse de um grupo, é construída e significada por todos que se envolvem comunicativamente. Desta forma, no paradigma da linguagem, conforme expõe Habermas, a racionalidade e a construção de um *telos* compreensivo não estão tão ligados à posse de saberes, senão ao modo como estes sujeitos se relacionam com tais saberes (1990, p. 69).

Das ações orientadas pela consciência, volta-se o olhar para as objetivações do agir e do falar. Neste momento, a função cognitiva da consciência é vista como uma possibilidade de conhecer, válida no agir instrumental no mundo, mas não a única forma de conhecer e participar da cultura. Também a linguagem não tem unicamente a função de representar e entender a realidade:

As dimensões do agir e do falar não devem ser simplesmente pré-ordenadas à cognição. Ao contrário, a prática finalizada e a comunicação lingüística assumem *outro* papel conceitual-estratégico, muito diferente do que tocara à auto-reflexão na filosofia da consciência. Elas só continuam a ter função de fundamentação na medida em que é com a ajuda delas que se deve rejeitar como injustificada a necessidade do conhecimento de fundamentos (HABERMAS, 1989, p. 25).

O sujeito monológico e cartesiano também se vê constituído por uma intersubjetividade dialógica, em que a formação de vontades se faz justamente no exercício de empatia com relação às diferenças recíprocas, vislumbrando formas cooperativas de conviver. Ao tratarmos da busca pelo entendimento consensual, é possível afirmarmos que o sujeito se individualiza pela socialização. Entendendo a subjetividade “como uma realização das relações epistêmicas e práticas da pessoa consigo mesma, relações essas que nascem das relações da pessoa com os outros e encaixam-se no quadro destas” (HABERMAS, 2004, p. 12).

Neste sentido, o autodesenvolvimento do indivíduo só é possível numa relação intersubjetiva. Tal intersubjetividade não é, como no paradigma da consciência, resposta a uma fraqueza ou debilidade humana, conforme alerta Hermann: “Enquanto a intersubjetividade for considerada uma ajuda para que o homem possa realizar sua autonomia sempre será passível de tornar-se um instrumento” (2004, p. 103).

Como na virada linguística o sujeito não é mais soberano, só faz sentido falar em autonomia enquanto possibilidade de participar de uma prática discursiva. Neste encontro dialógico, todos os participantes expõem suas crenças, desejos valores e princípios num jogo de descentralização e cooperação em que as soluções escolhidas são racionalmente aceitáveis para todos os envolvidos e todos os que por elas forem afetados. Assim, a autonomia na participação e expressão do processo comunicativo vem sempre acompanhada da busca pelo melhor argumento para o estabelecimento de vínculos sociais, expressos pelo consenso.

Neste sentido, Maffesoli diz que, ao contrário do que o paradigma da consciência propunha, o sujeito existe por frágeis limitações que vão se impondo no decorrer de sua vida: “Cada um, para existir, conta-se uma história” (1996, p. 304). Ou seja, é o próprio homem que dá sentido às situações e experiências vividas, constituindo-se tal ação não num ato onipotente de elaboração de conceitos e de representações, mas em influxos compreensivos sobre seu entorno, deixando-se ainda penetrar pelos significados da cultura: “O sujeito é um ‘efeito de composição’, daí seu aspecto compósito e complexo” (Ibid., p. 305). É exatamente esta abertura ao multifacetado que coloca afirmações do cotidiano sob suspeita. “Não há brasileiro que não goste de futebol e carnaval”, “meninos brincam com carrinhos e meninas, com bonecas” são apenas exemplos de tentativas de conceituação de uma identidade que acaba excluindo aqueles que não possuem as características mencionadas como típicas. Destas situações, podem advir outras com impactos bastante sérios sobre o sujeito. Pelo desejo de responder aos apelos das adjetivações atribuídas ao grupo, ele pode, então, assumi-las como delineadoras de sua identidade, homogeneizando-a através da disseminação de narrativas locais. Ou ainda, deixar o grupo, quando possível, buscando outras comunidades em que ocorra uma identificação mais intensa entre as construções pessoais e as características assumidas pelo grupo.

Diante disso, é importante não cessar o debate a respeito das tarefas colocadas sobre os ombros da escola. Ao crermos que a comunicação não carrega apenas uma função representacional – cognitiva –, mas também expressiva – performativa –, estamos ratificando a instituição escolar como participante desta engrenagem que constrói sentidos em meio às relações estabelecidas. Do contrário, se encerrarmos a discussão sobre o que é a função da escola e o que é da incumbência dos diferentes segmentos sociais, estaremos contribuindo para a legitimação de uma necessidade criada por razões diversas, talvez a mais forte seja a falta de uma sólida formação cultural das famílias que não percebem a importância de sua participação da formação dos filhos.

4. Considerações finais

As intensas mudanças e discussões culturais que vêm acontecendo desde as últimas décadas do século XX atingem amplitudes mundiais, democratizando o acesso às novas tecnologias e introduzindo mudanças na forma de compreender o tempo e o espaço. Atualmente, diferentes modos de vida são regidos pelo mesmo veículo midiático, pela cotação de uma mesma bolsa de valores, por semelhante relação de consumo, por interesses “virtuais”. Vivemos uma época em que não somente a tradição ou a inovação tem lugar garantido, mas que alternativas híbridas compõem nosso cenário cultural, exibindo ao mesmo tempo os rituais de passagem – baile de debutantes, casamento, formatura – e as novas manifestações de um jovem consumista – tatuagem, roupa de grife, cabelo tingido. Na escola, as tradicionais provas e exames são feitas no mesmo dia em que professores e alunos discutem sobre drogas e sexualidade, afirmando com convicção que eles têm uma relação de pura amizade e confiança. Ou seja, temos outra relação com a natureza e com as pessoas, entendemo-nos como sujeitos inseridos em uma cultura, mas que também reagem a ela e estes influxos caracterizam um novo momento histórico.

Não somos mais os mesmos sujeitos modernos, que dependiam somente do conhecimento elaborado para a conceitualização dos fenômenos e tomada de decisões que visavam o controle das condições reais de vida. Contudo, a descrença nestas grandes narrativas não nos faz necessariamente sujeitos pós-modernos, esta tentativa de categorizar as coisas – e, neste caso, o homem – somente ratifica uma lógica cartesiana que estamos nos empenhando em enfraquecer.

Talvez o que possamos destacar é a tentativa de entender as construções humanas sob a ótica linguística. Neste viés, o homem não relega as narrativas culturais, mas as interpreta e incorpora sua subjetividade ao relatá-las a outros. Ainda, a escola não somente repassa os saberes científicos ou de cunho social ou ético, ela é um espaço de *cruzamento de culturas*³, onde tensões, aberturas, restrições e contrastes colaboram na construção de significados. Além disso, ela deve se ocupar de, através da discussão entre seus membros, organizar as construções já feitas pelos sujeitos, ajudando, assim, a desvelar e conectar as diferentes percepções, informações e conhecimentos, para que estes homens reconheçam-se como pertencentes a uma cultura ao mesmo tempo em que singulares em suas manifestações subjetivas.

Quando pensamos neste sujeito inserido na cultura e estabelecendo relações sociais de convivência e entendimento mútuo, não apenas a dimensão racional está envolvida. Mas também estão aí presentes as questões éticas e estéticas com suas implicações sensíveis que dão significado às ações humanas, reaproximando este homem da natureza e permitindo com que a diferença seja entendida como possibilidade de produção de novas metáforas da realidade. Destacar o caráter dinâmico da cultura é, de certo modo, enfatizar a dimensão histórica da educação que deve se vincular discursivamente aos princípios orientadores da ação humana na tentativa de estabelecer consensos válidos.

Referências

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max (1985). *Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Tradução Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.

³ Expressão cunhada por Gómez, 2001.

- ____ (2000). A Filosofia e os professores. In: _____. *Educação e emancipação*. São Paulo: Paz e Terra, p. 51-74.
- AZANHA, José Mario Pires (1993). Cultura escolar brasileira – um programa de pesquisa – 1990/1991. *Cadernos de História e Filosofia da Educação*, vol. 1, n. 1, São Paulo: Feusp, p. 65-74.
- BENJAMIN, Walter (1984). *A origem do drama barroco alemão*. Tradução Sergio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense.
- BOLLE, Willi (1997). A idéia de formação na modernidade. In GHIRALDELLI Jr, Paulo (Org.). *Infância, escola e modernidade*. São Paulo: Cortez; Curitiba: Editora da Universidade Federal do Paraná, p. 9-32.
- CAMBI, Franco (1999). *História da Pedagogia*. Tradução Álvaro Lorencini. São Paulo: Fundação Editora da UNESP.
- GADAMER, Hans-Georg (2005). *Verdade e método I: Traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica*. Tradução Flávio Paulo Meurer. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes; Bragança Paulista, SP: Editora Universitária São Francisco.
- GÓMEZ, A. I. Pérez (2001). *A cultura escolar na sociedade neoliberal*. Tradução Ernani Rosa. Porto Alegre: ARTMED Editora.
- GOERGEN, Pedro (2001). *Pós-modernidade, ética e educação*. Campinas, SP: Autores Associados.
- HABERMAS, Jürgen (1989). *Consciência Moral e Agir Comunicativo*. Tradução Guido A. de Almeida. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.
- ____ (1990). *O discurso filosófico da modernidade*. Tradução Ana Maria Bernardo et al. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- ____ (2002). *Pensamento pós-metafísico: estudos filosóficos*. Tradução Flávio Beno Siebeneichler. 2. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.
- ____ (2004). *A Ética da Discussão e a Questão da Verdade*. Tradução Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Martins Fontes.
- HERMANN, Nadja (2004). Os alcances pedagógicos da crítica habermaniana à filosofia da consciência. In: DALBOSCO, Cláudio Almir; TROMBETTA, Gerson Luís; LONGHI, Solange Maria (Orgs.). *Sobre filosofia e educação: subjetividade e intersubjetividade na fundamentação da práxis pedagógica*. Passo Fundo: UPF, p. 92-110.
- LYOTARD, Jean-François (1990). *O pós-moderno*. Tradução Ricardo Correia Barbosa. 3. ed. Rio de Janeiro: José Olympio.
- MAFFESOLI, Michel (1996). *No fundo das aparências*. Tradução Bertha Halpern Gurovitz. Petrópolis, RJ: Vozes.
- NÓVOA, Antônio (1991). Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. *Revista Teoria & Educação. Dossiê: Interpretando o trabalho docente*, Porto Alegre: Ed. Pannonica, n. 4, p. 109-139.
- ____ (1998). Relação escola-sociedade: "Novas respostas para um velho problema". In: SERBINO, Raquel Volpato (Org.). *Formação de professores – Seminários e debates*. São Paulo: Fundação Editora UNESP, p. 19-39.
- SCHMIED-KOWARZIK, Wolfdiétrich (1988). *Pedagogia dialética: de Aristóteles a Paulo Freire*. Tradução Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Brasiliense.
- TREVISAN, Amarildo Luiz (2002). *Pedagogia das imagens culturais: da formação cultural à formação da opinião pública*. Ijuí: Ed. Unijuí.